

[Publicado como: GARCÍA PÉREZ, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En: *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Ed. Txalaparta, pp. 145-171. ISBN: 978-84-16350-42-1]

Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

Preguntas iniciales y estupefacción

Cuando salta a los medios el debate sobre la educación, es frecuente que se manejen dos tópicos que casi nunca son sometidos a cuestionamiento. Por una parte, se suele considerar –desde una visión más bien desarrollista, patriarcal y capitalista– que la inversión para mejorar la educación es un asunto sobre todo cuantitativo, que se materializaría en la creación y dotación de nuevos centros escolares, marcando así una diferencia con respecto a las regiones pobres del mundo, pero silenciando otra realidad, tan importante al menos, como es la imperiosa necesidad de cambiar radicalmente el cómo, el qué y, sobre todo, el para qué de la educación, desde una perspectiva realmente transformadora. Por otra parte, se suele fiar el cambio de la educación a la mera sustitución de un marco legal por otro –lo que viene ocurriendo a un ritmo sorprendente en las últimas décadas–, sin poner la mirada sobre la continuidad de la cultura escolar tradicional, y de la cultura docente a ella asociada, que tienden a la reproducción del sistema social dominante. Esta constatación nos obliga a afrontar con urgencia la cuestión del sentido de la educación en nuestro mundo, a desvelar las contradicciones y a buscar alternativas.

Con esa intención, voy a partir de unas primeras preguntas que con seguridad están presentes, de forma explícita o implícita, en las preocupaciones de cualquiera a quien le interese hoy la educación: ¿prepara la educación actual a los alumnos y alumnas para enfrentarse a los problemas del mundo en el que viven?; ¿es posible otra educación que forme mejor a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos?; ¿podría transformarse la escuela para responder a los nuevos requerimientos educativos?

Son preguntas enlazadas entre sí, a las que me atrevo, de inicio, a responder, respectivamente: no; sí; depende. En lo que sigue voy a tratar de reflexionar sobre las cuestiones anteriores y aportar argumentos a las respuestas que presento aquí como hipótesis iniciales.

En nuestro país (y en muchos otros) hay millones de parados (muchos de ellos sin haber accedido a su primer empleo, muchos otros conscientes de que no van a volver a conseguir ya otro empleo, muchos más sin constar como tales gracias a los trucos de la estadística...); mientras tanto en la escuela se estudia, fría y absurdamente, la división de la población en activa y pasiva. En algunos barrios históricos de nuestras ciudades la población que tradicionalmente vivía en ellos está siendo lenta pero inexorablemente sustituida por nuevos grupos de población de nivel socioeconómico más elevado; mientras tanto en la escuela se sigue estudiando la ciudad según la morfología reflejada

en su plano y mediante una clasificación de funciones económicas ya obsoleta. Muchas familias están siendo desalojadas de sus viviendas por no poder hacer frente al pago de sus hipotecas; mientras tanto en la escuela se hacen ejercicios sobre el interés simple y el interés compuesto... y se dan a conocer -cuando se hace-, de forma puramente teórica, los derechos ciudadanos recogidos en la Constitución, entre ellos el derecho a la vivienda.

Cuando la minería o la pesca o la agricultura, a escala mundial, son actividades industrializadas vinculadas a grandes grupos empresariales y a los intereses del comercio internacional, cuando la industria ya no es nacional y la deslocalización es lo habitual, cuando el turismo es la actividad económica principal de muchas regiones, cuando las finanzas son hoy la clave del sistema económico... en la escuela se siguen clasificando las actividades económicas en primarias, secundarias y terciarias (como si eso explicara hoy algo), se siguen describiendo los paisajes agrarios por sus tipologías (sin plantearse análisis de las situaciones ni consecuencias para el futuro), se siguen recitando los tradicionales factores de la localización industrial (aquellos de la proximidad a las materias primas o a las fuentes de energía), se sigue diciendo que el dinero circulante responde a la riqueza real de un país o que el valor de las acciones de las empresas sube o baja simplemente porque esos negocios funcionan mejor o peor.

Cuando la población de determinados territorios en Europa se plantean la separación de los estados en que se incluyen y recurrimos a la historia en busca de explicaciones sobre la evolución de esas sociedades o sobre la construcción de las identidades, nos encontramos con que la escuela desde el siglo XIX nos viene ofreciendo una historia descriptiva, poco explicativa, que sigue teniendo como eje fundamental los hechos políticos y militares (reinados, dominios territoriales...) y que, en todo caso, se complementa con determinadas aportaciones sociales, económicas, culturales, pero que raramente aborda asuntos como por qué España puede considerarse como una nación de naciones o por qué ha sido tan largo y costoso el proceso de consecución de derechos para los ciudadanos (y en especial para las mujeres).

Mientras los territorios del Próximo y Medio Oriente se desangran en conflictos armados inacabables, en la escuela se estudia el origen y estructura de la ONU y otros organismos supranacionales, sin abordar el análisis del papel de las grandes potencias ni los intereses de la industria armamentística ni la contaminación de la información distribuida por los grandes medios en relación con esos conflictos. Mientras cunde una alarma mundial -muchas veces quizás orquestada desde determinados intereses- ante la expansión de determinadas enfermedades (el sida, las diversas variantes de la gripe, el propio ébola...), en la escuela se estudian fríamente virus, bacterias, órganos y organismos... sin vinculación alguna con los factores sociales asociados a las enfermedades o a los intereses que subyacen en el mundo de la industria farmacéutica, y sin que apenas tengan presencia la educación para la salud o para el consumo responsable.

Ante estas terribles disfunciones, la estupefacción se apodera de cualquier persona razonable. Por supuesto, no siempre la escuela actúa así; ni todos los docentes desarrollan así su enseñanza; ni siempre se obvian así los problemas. Pero este sencillo conjunto de ejemplos puede servir para mostrar, negro sobre blanco, lo que quiero dejar claro desde el comienzo: la educación actual no está sirviendo para afrontar -es decir,

para comprender y actuar en relación con- los problemas realmente importantes de nuestra sociedad. Podríamos decir que mientras la vida ocurre (desbordada), la escuela discurre (por un estrecho cauce).

¿Sirve la educación para afrontar los problemas de nuestro mundo?

Los ejemplos que acabo de utilizar no son más que indicadores de los gravísimos problemas de nuestro mundo, problemas que la humanidad debe afrontar con urgencia. Cualquier informe internacional nos puede ofrecer los datos más significativos. Ya somos más de 7.000 millones de habitantes en la Tierra y a lo largo del siglo XXI llegaremos posiblemente a los 9.000 millones; sin embargo, la distribución de los recursos en el planeta es escandalosamente desigual: el 20% de la población mundial disfruta del 80% de los recursos; millones de personas no tienen unas mínimas condiciones de vida: 1.000 millones padecen hambre (y miles de niños mueren diariamente por ello), 1.000 millones no tienen acceso al agua potable, mientras se desarrolla toda una estrategia mundial por el control del agua y su privatización; muchos recursos no son utilizados para cubrir las necesidades básicas de la humanidad sino para otros fines, como ocurre con más de la mitad de los cereales comercializados en el mundo, que se destinan a la alimentación de ganado y a la fabricación de biocombustibles; la degradación de las tierras cultivables se aproxima al 50 %; el ritmo de deforestación de los bosques es alarmante; los recursos pesqueros se están agotando de forma palpable; el agotamiento de las fuentes de energía tradicionales exige alternativas que no se están proporcionando a tiempo; la extinción de especies (con la consiguiente pérdida de biodiversidad) se produce a un ritmo mil veces superior al que sería natural; y, mientras disminuye la ayuda a los países en desarrollo, los gastos militares mundiales siguen siendo desproporcionadamente elevados; nuestro modelo económico, productivista y consumista –que tiende a adornarse con la denominación de desarrollo sostenible- se está mostrando como verdaderamente insostenible, y, entre otros efectos perversos, está produciendo un calentamiento del planeta (el efecto invernadero) de consecuencias gravísimas (y ya claramente visibles). Y así podríamos seguir con la enumeración de muchos otros datos.

Estos preocupantes problemas están causando miseria, dolor y muerte, si bien de forma muy desigual, a la humanidad: mientras unos sufren y mueren, otros miran hacia otro lado, intentando permanecer ajenos a esta cruda realidad, como si no fuéramos todos pasajeros de la nave Tierra y partícipes, por tanto, de un destino común.¹ En definitiva, está en juego la propia supervivencia de la especie humana, y es evidente que no hemos tomado suficiente consciencia de este extremo.

Pero, ¿por qué la urgencia de estos problemas?, ¿tan diferentes son de los problemas que ha tenido la humanidad en otros tiempos? Es verdad que la humanidad siempre ha tenido que hacer frente a problemas importantes, pero los problemas actuales del mundo presentan algunas características cualitativamente diferentes de los de otros momentos históricos. Los problemas, en el marco de la globalización en que vivimos, tienen hoy una dimensión planetaria, aunque presenten manifestaciones diferentes según los distintos lugares; cualquier fenómeno que ocurra en cualquier parte del mundo no es ya “ajeno” para el resto del mundo. Por otra parte, los problemas actuales son, desde el

¹ Morin, E. e Hulot, N. (2008), *El año I de la era ecológica: la tierra que depende del hombre que depende de la tierra*, Paidós, Barcelona.

punto de vista cualitativo, de una especial gravedad, tanto por el grado de acumulación (de residuos, de personas, de capitales...) en el espacio –lo que provoca la ruptura de determinados ciclos naturales (del carbono, del agua...)- como por los ritmos acelerados de los procesos. Ello nos muestra con toda crudeza las consecuencias del modelo de desarrollo imperante, ese modelo que, a fuerza de vivir en su seno, hemos terminado considerando, por efecto del pensamiento único dominante, como situación inevitable y sin posible alternativa.

Estos graves problemas de nuestro mundo -a los que los responsables políticos no están dando soluciones apropiadas- exigen una respuesta urgente por parte de los habitantes del planeta. Y ello, a su vez, exige una formación para afrontar esas situaciones problemáticas. Tenemos que estar preparados para responder a cuestiones que no admiten aplazamiento. Parafraseando a Edgar Morin², diríamos que hemos de estar preparados para enfrentarnos a lo incierto, incluso lo desconcertante (pues se ha acabado el tiempo de las certezas). Y para ello, más que programas, necesitamos estrategias, como el mismo Morin destaca. Los problemas globales exigen, pues, una comprensión global y una capacidad de acción local organizada estratégicamente con amplia visión. En ese sentido, la ciudadanía de nuestro tiempo habría de construirse en la interacción de lo global y lo local³, generando, en los contextos locales, espacios públicos de participación, desde los que trabajar conjuntamente, como más adelante expondré.

¿Proporciona la educación escolar esa formación estratégica que prepare para participar en la gestión de los problemas del mundo y para comprometerse en su solución?... Como antes he dicho, la respuesta es lamentablemente negativa.

La educación escolar no está respondiendo a los requerimientos que se le plantean

En efecto, la actual educación escolar –al menos, el tipo de educación convencional mayoritariamente vigente- no está dando respuesta a los requerimientos que se le plantean.⁴ Ante todo, porque los contenidos escolares siguen siendo contenidos académicos excesivamente compartimentados en áreas especializadas según criterios procedentes, en último término, del siglo XIX y conforme a paradigmas de referencia que remiten al positivismo. Ese conocimiento escolar tradicional se halla presente y se transmite básicamente, y sin excesivos cambios, a través de los materiales escolares convencionales, es decir, de los libros de texto de mayor uso en los centros escolares.

² Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.

³ Mayer, M. (2002), «Ciudadanos del barrio y del planeta», en Imbernón, F. (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Graó, Barcelona, pp. 83-104; Gutiérrez Pérez, F. (2003) «Ciudadanía planetaria», en Martínez Bonafé, J. (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, Graó, Barcelona, pp. 133-155; Moreno Fernández, O. y García Pérez, F.F. (2013), «Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, pp. 9-16.

⁴ García Pérez, F.F. y De Alba Fernández, N. (2008), «¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, n. 270 (122) (1 de agosto de 2008), en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (consultado el 22 de julio de 2014).

La historia de las disciplinas escolares –un campo de investigación que está arrojando mucha luz sobre la génesis del conocimiento escolar⁵– nos muestra cómo dicho conocimiento se ha estructurado en disciplinas o asignaturas, con unas características propias, diferentes –y frecuentemente alejadas– de sus ciencias de referencia, tendiendo a convertirse en campos específicos controlados por los profesionales de la docencia. El resultado final es la configuración de una especie de “código disciplinar” –como lo denomina Raimundo Cuesta para el caso de la Historia⁶–, estable, que se transmite de una generación a otra de profesionales de la docencia, a través, sobre todo, de los libros de texto más usuales. Este cuerpo de conocimientos codificados está compuesto, fundamentalmente, por una serie de contenidos organizados y formateados de una determinada manera, pero también por determinados argumentos acerca del valor académico de la materia y por determinadas prácticas docentes (consideradas adecuadas y pertinentes). Todo ello le proporciona continuidad académica a cada campo de conocimiento escolar, siendo los profesores actores fundamentales –aunque frecuentemente inconscientes– de dicho proceso, al asumir una cultura que se convierte, a su vez, en su referente profesional como docentes, es decir, en su “código profesional”.

Los libros de texto habituales recogen esa estructura “codificada” del conocimiento escolar en forma de paquetes de contenidos preparados específicamente para ser administrados en los tiempos (horarios) y espacios (aulas) escolares, y para ser, posteriormente, objeto de evaluación mediante exámenes; el hecho de que el conocimiento escolar tenga como “destino final” ser objeto de examen determina gran parte de sus características, como ha destacado, por ejemplo, F.J. Merchán.⁷ Esta manera de presentarse el conocimiento escolar nos resulta natural (porque es lo que estamos acostumbrados a ver), pero, sin duda, es artificiosa y dificulta un aprendizaje verdaderamente significativo por parte de los alumnos.

Así, los libros de texto⁸ suelen presentar un “discurso” estructurado en epígrafes o apartados; dentro de cada apartado, suele haber una breve introducción, posteriormente definiciones y enumeraciones de características, ejercicios para comprobar que se ha memorizado lo expuesto, etc. Los contenidos se presentan como conocimiento acabado, sin planteamiento de interrogantes o de debates, resultando, de esta forma, poco

⁵ La peculiaridad del conocimiento escolar con respecto al conocimiento científico de referencia ha sido un aspecto resaltado en muchas publicaciones; véase, como análisis general: Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.

⁶ El concepto de “código disciplinar”, surgido en el campo de investigación de la historia de las disciplinas escolares y aplicado por R. Cuesta específicamente a la asignatura de Historia, tiene una gran potencialidad explicativa y resulta ventajosamente aplicable a otras disciplinas escolares. Puede consultarse: Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona. También resulta iluminador, en relación con la comprensión de la estructura del conocimiento escolar y, en general, de la lógica tradicional de la escuela, el clásico concepto de “gramática de la escuela”, sobre el que puede consultarse, por ejemplo: Tyack, D. y Tobin, W. (1994), «The ‘grammar’ of schooling: why has it been so hard to change?», *American Educational Research Journal*, vol. 31, n. 3, pp. 453-479.

⁷ Merchán, F.J. (2009), «Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en las clases de Historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 69, pp. 1-34.

⁸ Un análisis de los libros de texto de Geografía y Ciencias Sociales, como ejemplo, puede consultarse en: García Pérez, F.F. (2011), «Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar», *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, vol. 1, n. 2, pp. 6-21, en <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23> (consultado el 16 de julio de 2014).

estimulantes para desencadenar procesos de aprendizaje e ignorando, por tanto, el carácter constructivo del conocimiento. Así el conocimiento tiende a convertirse en meramente descriptivo, con un elevado riesgo de tratamiento superficial de los temas. La diversidad de informaciones que se ofrecen en cada tema o lección, más allá de la apariencia de variedad y actualidad informativas, en realidad trivializa y dispersa, en vez de favorecer las interconexiones. Por lo demás, se sigue un modelo en el que la práctica –plasmada en ejercicios estandarizados- se halla separada del conocimiento supuestamente teórico, concibiéndose aquélla como mera aplicación –mecánica y previsible- de éste; primero se imparten los conocimientos teóricos (generalmente, con un alto grado de abstracción y alejados del conocimiento cotidiano del alumnado) y luego se hacen los ejercicios prácticos correspondientes. En ese sentido, las denominadas “actividades” raramente merecen el nombre de verdaderas actividades didácticas, pues en realidad se trata más bien de “ejercicios” sueltos, de escaso valor intelectual.

En términos generales, se puede afirmar que los contenidos de los libros de texto habituales no suelen abordar los problemas relevantes de nuestro mundo, sino que reproducen un tipo de conocimiento escolar fragmentado, frío, ajeno a los problemas sociales y ambientales reales y, además, despojado de la potencialidad analítica y explicativa propia del conocimiento científico. Esto ha sido mostrado en diversas investigaciones, entre ellas la llevada a cabo, hace unos años, por “Ecologistas en Acción” sobre el “currículum oculto antiecológico” de los libros de texto.⁹ En dicho estudio, realizado sobre una amplia muestra de libros, se llega a la conclusión de que los contenidos de los mismos, en general, son ajenos a los graves problemas ambientales y sociales del mundo. No aparecen, en efecto, en la mayoría de los libros analizados, los conceptos de sostenibilidad e insostenibilidad, ocultándose así la gravedad de la crisis que afecta al modelo de desarrollo dominante en nuestro mundo y manteniendo una perspectiva, engañosa, de progreso indefinido de la humanidad. Asimismo, se aprecia en los libros una exaltación incondicional de la tecnología como, supuesta, solución de los problemas de la humanidad; la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado; la historia sigue siendo, básicamente, una historia de los estados y del poder; las actividades de la mitad de la humanidad, las mujeres, casi no son tomadas en consideración; se ocultan o apenas se tratan asuntos como: el poder de las multinacionales y de los grandes grupos creadores de opinión, el control de la agricultura a través de la industria de semillas y fertilizantes, el agotamiento de los combustibles fósiles, la desaparición de muchas culturas consideradas “atrasadas”, el papel de los movimientos alternativos, etc.

Por lo demás, esta cultura escolar convencional –tanto en su contenido como por el lenguaje con que se expresa- cada vez resulta más alejada de la cultura juvenil, como

⁹ Ecologistas en Acción (2005), «Libros de texto para rematar el planeta. El currículum oculto antiecológico de los libros del sistema educativo formal», *Rebelión*, 06/10/2005, en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=20961> (consultado el 2 de septiembre de 2014). Las ideas sintetizadas en este artículo están ampliamente expuestas en: Ecologistas en Acción (2006), *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Versión reducida), Ecologistas en Acción, Madrid, documento accesible en http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf (consultado el 2 de septiembre de 2014).

han destacado diversas investigaciones, tanto desde el ámbito de la educación¹⁰ como desde otros campos de las ciencias sociales, como la antropología o la sociología, y como la propia experiencia en los centros escolares nos está mostrando a diario.

Y sin embargo, los contenidos modelados con este formato por la tradición resultan, en último término, funcionales dentro del contexto, restringido, de la enseñanza escolar, un contexto que podríamos considerar como un “mundo-burbuja”, al margen de la realidad social. Es un conocimiento que se ofrece, en teoría, como un bagaje cultural útil para ser usado en diversas situaciones y contextos, pero que realmente no tiene conexiones con problemas concretos ni adaptaciones a contextos diversos. Se da por admitido que la formación proporcionada por esa cultura académica servirá al estudiante no para ser utilizada aquí y ahora, sino en un futuro, indefinido, en el que, supuestamente, le va a servir para comprender y actuar frente a las situaciones vitales con las que se encontrará. Sin embargo, en esas hipotéticas situaciones futuras los ciudadanos –ahora estudiantes- no van a poder hacer uso de ese conocimiento presumiblemente útil, porque no lo van a encontrar, ya que no fue aprendido de manera significativa y duradera.

En ese sentido, tenemos que reconocer que aprendemos, realmente, muy poco en el sistema escolar, a pesar de las miles de horas que pasamos en el mismo. Hay diversas investigaciones al respecto¹¹; pero bastaría con realizar algunas comprobaciones acerca de cómo somos o no capaces de aplicar a situaciones reales (por ejemplo, en el ámbito de la política, del medio ambiente, de la vida ciudadana diaria...) nuestros conocimientos sobre la génesis histórica del estado español, sobre el efecto de los agentes contaminantes en nuestras ciudades o sobre la relación entre los mapas y la realidad representada en los mismos.

Por lo demás, la propia estructura organizativa de la escuela, heredada, asimismo, del siglo XIX, pero vigente aún hoy en el siglo XXI, especialmente en lo que se refiere a la organización de los espacios (cerrados, fríos y ajenos para los habitantes del sistema escolar) y de los tiempos (horarios compartimentados, que dificultan un aprendizaje interactivo y sostenido), tampoco contribuye a conectar la cultura escolar con las realidades sociales actuales.¹² Y algo similar podríamos decir del profesorado, que tiene una formación que responde más bien a otras necesidades y requerimientos, y que encuentra dificultad para adecuarse a las nuevas funciones, para las que, con frecuencia, no se siente preparado.

Así, pues, si se quiere transformar esa cultura escolar tradicional para que dé respuesta a las necesidades y expectativas de hoy, sin duda serán necesarios importantes cambios no sólo en los contenidos de enseñanza sino también en el marco organizativo y en la formación de los agentes responsables de esa enseñanza. Y esa es una tarea que podemos calificar como verdaderamente “contracultural”, en el sentido de que supone

¹⁰ García Díaz, J.E., García Pérez, F.F., Martín Toscano, J. y Porlán, R. (2007), «¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?», *Investigación en la Escuela*, n. 63, pp. 17-28, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_2.pdf (consultado el 12 de julio de 2014).

¹¹ Véase, por ejemplo: Vera, J. y Esteve, J.M. (coords.) (2001), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Octaedro, Barcelona.

¹² Y ello pese a que la escuela es, de hecho, un espacio de “cruce de culturas” diversas, lo que podría ser aprovechado en sentido positivo. Véase al respecto: Pérez Gómez, A.I. (1995), «La escuela, encrucijada de culturas», *Investigación en la Escuela*, n. 26, pp. 7-24, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf (consultado el 22 de septiembre de 2014).

enfrentarse a una cultura dominante, bien consolidada, pues, en último término, ese modelo de escuela que estamos calificando de obsoleto, en el fondo, no resulta tan desajustado con respecto a la sociedad actual, sino que, en la práctica, resulta, como acabo de afirmar, funcional –aunque no sea políticamente correcto reconocerlo–, dado que sirve para custodiar a los niños y jóvenes y para producir un tipo de ciudadanos como “recursos humanos” para el mantenimiento del actual modelo de desarrollo.

En ese sentido, habría que repensar radicalmente el propio sentido de la actual educación. Es necesario que una educación para el siglo XXI se centre más claramente en el estudio, integrador, de problemas sociales y ambientales relevantes, superando la mera transmisión de contenidos académicos parcelados, y, en gran parte, obsoletos. ¿Y es eso posible?

Una respuesta compleja –pues la pregunta es compleja– nos obligaría a entrar en un debate, que ya es clásico, acerca de la función de la escuela: si es reproductora de la cultura del sistema social dominante o si puede ser transformadora de ese sistema social. Sin poder abordar ahora a fondo el asunto, considero que una hipótesis acertada es que la escuela cumple, de hecho, ambas funciones a la vez, es decir, inevitablemente reproduce (a través de la cultura escolar convencional y de la cultura docente tradicional) las pautas de la cultura dominante, pero también puede contribuir a la transformación social, a través de acciones posiblemente minoritarias, pero siempre hay resquicios desde los que actuar en esa línea. En todo caso, no podemos estar esperando a que el sistema escolar cambie para, después, empezar a trabajar en una línea adecuada; tenemos que trabajar en ese ámbito contradictorio; así lo han hecho las iniciativas innovadoras desde hace mucho tiempo y así habría que seguir intentándolo.

Otra educación es posible

Por consiguiente, no solo es posible sino necesario pensar en una alternativa a la educación tradicional y trabajar en su favor.¹³ En línea con lo expuesto hasta ahora, esa otra educación tendría que servir, ante todo, para afrontar –no sólo para conocer, sino sobre todo para actuar sobre– los gravísimos problemas de nuestro mundo. Por tanto, el esfuerzo del cambio educativo debería dirigirse a la reorientación de la educación hacia el tratamiento de problemas sociales y ambientales¹⁴ relevantes para la humanidad, combinando las escalas global y local. Y eso no se puede conseguir con la actual organización, descontextualizada, fragmentaria e hiperespecializada del conocimiento, como advierte Morin.¹⁵

Esa educación alternativa –siguiendo, asimismo, en estas argumentaciones a E. Morin¹⁶– debería preparar a los alumnos y alumnas para enfrentarse a las incertidumbres, a lo inesperado, asumiendo una perspectiva opuesta a la lógica de la cultura escolar dominante, que sigue empeñada en transmitir certezas, verdades acabadas, en relación

¹³ Por eso podemos decir que esa “otra escuela” que deseamos, en parte también ya existe, y en su construcción se afanan diversos colectivos innovadores; véase, por ejemplo: Porlán, R. y De Alba, N. (2012), «La escuela que queremos», *Investigación en la Escuela*, n. 77, pp. 5-12; Foro por Otra Escuela (2014), «La escuela que proponemos», *Investigación en la Escuela*, n. 83, pp. 17-24.

¹⁴ Véase más ampliamente: Beane, J.A. (2005), *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*, Morata, Madrid; así como García Pérez y De Alba, 2008, ob. cit.

¹⁵ Morin, 2001, ob. cit.

¹⁶ Morin, 2001, ob. cit.

con la interpretación del mundo. La educación debe preparar para comprender la incertidumbre de lo real, y también la incertidumbre del propio conocimiento; por eso, como afirmaba anteriormente citando al propio Morin, más que “programas”, habría que enseñar principios de “estrategia”, pues para enfrentarse a lo incierto no valen los programas convencionales.

No siendo el conocimiento algo totalmente seguro, sino algo relativo, la educación debería servir para ayudarnos a relacionarnos con el conocimiento, es decir, para indagar sobre su naturaleza, su proceso de construcción, su organización, los mecanismos de control del mismo, etc. Es necesario, pues, que la educación replantee radicalmente la relación de los alumnos con el conocimiento. Pero qué poca atención se suele prestar a esta perspectiva de reflexión epistemológica no ya en la enseñanza obligatoria sino en la propia enseñanza universitaria.

Esta nueva concepción del conocimiento habría que aplicarla, ante todo, al propio ser humano, de forma que la “condición humana” fuera el objeto esencial de cualquier educación, asumiendo una perspectiva compleja, pues compleja es la naturaleza humana, y esa complejidad difícilmente puede ser comprensible solo desde la mera adición de visiones fragmentadas de las distintas disciplinas. Esa educación debería contribuir a que tomemos conciencia de nuestra identidad compleja y de nuestra identidad común a todos los demás seres humanos. Para ello hace falta una ética de la comprensión, lo que conlleva las ideas de negociación y diálogo, ideas claves para abordar el conflicto tanto en el contexto escolar como en el ámbito social en general.

La comprensión de los demás nos lleva a la conciencia de que todos los seres humanos constituimos una misma especie que tiene un mismo y único hogar, la Tierra. La educación tradicional ha ignorado esa realidad básica, el carácter planetario del género humano, y sin embargo esto debería ser un objetivo fundamental de la educación, mediante el cual se contribuyera a que la humanidad encuentre una “vía” hacia su futuro.¹⁷ Por ello, hay que desarrollar actitudes de solidaridad y de responsabilidad planetarias, en definitiva, de ciudadanía planetaria.¹⁸ Y en ese sentido ser hoy un buen ciudadano significa inevitablemente ser un buen ciudadano del planeta Tierra.

Asumir esta idea de “ciudadanía planetaria” (o “global”) exige replantear un objetivo ya clásico en la educación: formar ciudadanos democráticos. Ese objetivo tendría que superar el mero marco nacional –ser ciudadano demócrata en el propio país- y formal –ejercer los derechos y cumplir los deberes recogidos por las leyes-, para tender hacia una democracia de otra escala y con otros contenidos, una democracia realmente participativa, entendida como verdadera cultura ciudadana.¹⁹

Por fin, esa otra educación posible tendría que someter a una fuerte crítica la concepción estática e inevitable del mundo transmitida por la cultura escolar, ayudando a los alumnos y alumnas a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo

¹⁷ Morin, E. (2011), *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, Paidós, Barcelona.

¹⁸ Moreno Fernández y García Pérez, 2013, ob. cit.

¹⁹ Tonucci, F. (2009), «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?», *Investigación en la Escuela*, n. 68, pp. 11-24, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf (consultado el 22 de septiembre de 2014).

sea como es y no de otra manera, así como a convencerles de que es posible una sociedad diferente, que “otro mundo es posible”; y ello frente al enorme poder del pensamiento único que pretende convencernos de que no hay otra posibilidad. Eso implica esforzarse en educar el deseo²⁰, frente a la representación social dominante que se esfuerza en secar las fuentes de ese deseo.

Y ¿cómo podría estructurarse una educación alternativa con esas características?, ¿cómo podría ser un currículum escolar así concebido? Más arriba he expresado la hipótesis de que un conocimiento escolar que respondiera a los rasgos de una educación que hemos definido como deseable, debería estructurarse en torno al tratamiento (estudio, experiencia, actuación...) de “problemas” verdaderamente relevantes, una alternativa asumida por muchos proyectos innovadores²¹, frente a la práctica curricular mayoritaria, que concibe dicha enseñanza estructurada en “temas”, según la tradición escolar.

Pero ¿cuáles son esos problemas relevantes? Los problemas sociales y ambientales relevantes a los que estoy aludiendo no tienen por qué coincidir con los problemas estudiados por las disciplinas científicas; ni han de ser problemas extraídos, directamente, de las meras opiniones del alumnado, frecuentemente condicionadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso dentro de sus contextos cotidianos; ni tampoco tienen por qué ser los problemas tomados, de manera inmediata, de la realidad social; sino que han de ser problemas con arraigo en la realidad social – desde luego-, y que, asimismo, tengan conexión con las ideas e intereses de los alumnos, pero que, también, sean susceptibles de ser trabajados desde referencias científicas (es decir, que dispongamos de aportaciones científicas para tratarlos en la escuela) y con una perspectiva definida desde los ideales educativos asumidos. Tener en cuenta esos diversos referentes implica que los problemas a tratar en la enseñanza han de sufrir una necesaria reformulación desde la perspectiva didáctica.²² En ese sentido, por ejemplo, tratar didácticamente el problema de la anorexia no puede ser reductible ni al mero debate desde la perspectiva cotidiana ni a la pura información médica sobre el asunto ni a la perspectiva de problema que preocupa en nuestra sociedad... pero ha de tener como referencia todo eso... y algo más. Y ese es el ámbito en el que hemos de trabajar por otra educación, por metas educativas que consideramos deseables y posibles.

²⁰ Cuesta Fernández, R. (1999), «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *Con-Ciencia Social*, n. 3, pp. 70-97, accesible en http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_3_1999.pdf (consultado el 28 de junio de 2014).

²¹ Beane, 2005, ob. cit.; Santisteban, A. (2012), «La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica». en De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santisteban, A. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Díada y AUPDCS, Sevilla, vol. I, pp. 277-286, accesible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977777> (consultado el 15 de julio de 2014); Pineda, J.A. y García Pérez, F.F. (2014), «Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades», en Bonastra, Q., Vasconcelos, M. y Tapia, M. (eds.), *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*, Universidad de Barcelona, Barcelona, en <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf> (consultado el 2 de octubre de 2014).

²² García Pérez y De Alba, 2008, ob. cit.

Así pues, la opción de un currículum integrado organizado en torno a “problemas socioambientales relevantes”²³ quedaría argumentada desde una triple fundamentación: desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades -por tanto, más complejo- del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas.

La opción de estructurar la enseñanza en torno a problemas constituye una solución a la clásica dicotomía entre temas disciplinares (firmemente arraigados en la cultura escolar) y ejes transversales (opción alternativa que pone en primer plano la necesidad de incorporar los valores a la educación escolar). En efecto, tomar como referencia organizadora los problemas permite romper la rígida estructura de los paquetes de conocimiento escolar generados y mantenidos como herencia en la tradición académica –como antes expuse-, al tiempo que facilita la integración de conceptos, procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones.

Por lo demás, el tratamiento de contenidos organizados en forma de problemas requiere, en coherencia, utilizar –para dicho tratamiento- un modelo de metodología de “investigación escolar”, es decir, desarrollar el proceso de enseñanza partiendo del planteamiento de dichos problemas, teniendo en cuenta las hipotéticas ideas del alumnado y aportando gradualmente informaciones pertinentes que permitan la construcción de respuestas a lo planteado.²⁴

Partiendo del supuesto –que no considero necesario demostrar en detalle- de que enseñar desde una perspectiva de tratamiento de problemas constituye un enfoque muy adecuado para el desarrollo de la denominada “competencia social y ciudadana” (una de las grandes competencias básicas de la educación), esta alternativa sería la más coherente, incluso, desde la perspectiva de las declaraciones “oficiales”, por parte de los organismos internacionales, sobre las finalidades de la educación. En ese sentido, para educar trabajando en torno a problemas no basta con comprender las situaciones problemáticas sino que es necesario intervenir en la posible gestión de las mismas e implicarse en su solución. Y esto, sin duda, exige educar para la participación, desde el compromiso colectivo, es decir, favorecer el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario; algo que la actual educación escolar –como

²³ Desde el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar: www.redires.net) defendemos este enfoque; puede consultarse: García Pérez, F.F. (2000), «Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, n. 64 (15 de mayo de 2000), en <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 22 de julio de 2014); García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000), «El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)», *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, n. 205 (16 de febrero de 2000), en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 12 de julio de 2014). Es un enfoque que, por lo demás, hunde sus raíces en las tradiciones educativas innovadoras, especialmente en la Escuela Nueva (en el primer tercio del siglo XX), teniendo como referentes importantes a pedagogos y pensadores como Dewey, Kilpatrick, Freinet, Freire... y más recientemente L. Stenhouse o J. Elliot.

²⁴ García Pérez, 2000, ob. cit.

antes he expuesto- está muy lejos de realizar, pues no favorece ninguno de esos objetivos. Hay, no obstante, muchos proyectos y experiencias que vienen trabajando la educación para la participación, sobre todo como actividad extracurricular. Habría que tomar buen ejemplo de ello y hacer un esfuerzo por integrar esas aportaciones al currículum habitual.

Estructurar el currículum en torno a problemas relevantes supone una ardua tarea que tiene que vencer la inercia y las fuertes resistencias de la cultura escolar dominante, lo que implica el desarrollo de una estrategia a largo plazo, teniendo claras las metas y definiendo bien las etapas y los instrumentos de lucha; pero, a corto plazo, se podría empezar incorporando al currículum habitual algunas experiencias de trabajo sobre problemas que servirían de punto de apoyo para dar otros pasos. Así –y retomando algunas cuestiones planteadas al comienzo de este escrito- voy a citar, de forma testimonial, algunos sencillos ejemplos sobre cómo se podría dar un enfoque de tratamiento de problemas a determinadas temáticas escolares convencionales:

- En lugar de estudiar las ciudades atendiendo a su clasificación morfológica y funcional, se podría, por ejemplo, analizar las transformaciones de los barrios históricos debido a los procesos de “gentrificación” (sustitución de la diversidad de grupos sociales tradicionales por nuevas clases sociales emergentes, más acomodadas).
- En lugar de estudiar la agricultura como mera descripción de cultivos por áreas bioclimáticas, se podría, por ejemplo, analizar las consecuencias de la extensión masiva de monocultivos, como la soja, determinada por la dinámica global del comercio internacional.
- En lugar de estudiar los alimentos mediante su mera clasificación en hidratos de carbono, proteínas, grasas... se podría, por ejemplo, abordar la alimentación a partir de los trastornos alimentarios o del influjo de la moda y de los hábitos consumistas en la dieta.
- En lugar de estudiar el funcionamiento del sistema económico de una forma meramente descriptiva (por sectores económicos separados, etc.) se podría, por ejemplo, atender a nuevos aspectos más relevantes en nuestro tiempo, como la primacía de la lógica financiera (que se ha impuesto a todos los sectores económicos) o la imposibilidad de que la economía siga teniendo como meta el crecimiento indefinido.
- En lugar de estudiar la historia de España de la “edad moderna” a través del relato de reinados, con sus etapas y hechos políticos notorios, se podría, por ejemplo, profundizar en las raíces –durante esa época- de la configuración histórica del estado español como un estado plurinacional, con las herencias arrastradas y las implicaciones futuras posibles.

A primera vista pudiera parecer que estas sugerencias se encuentran demasiado distantes de lo que establece el currículum oficial. Pero es necesario matizar: se hallan alejadas de la práctica docente convencional y, por tanto, del currículum real que se desarrolla en las aulas a través del uso de los libros de texto habituales; sin embargo,

puede resultar sorprendente encontrar que el propio currículum oficial ofrece también ciertas posibilidades de aproximarse a un enfoque de trabajo sobre problemas.²⁵ Pero el hecho es que en la práctica escolar –como he dicho– no se suele trabajar aprovechando estas posibilidades.

¿Y el profesorado?

El profesorado es una de las claves de la transformación de la educación que estamos proponiendo. En efecto, el mantenimiento de la cultura escolar tradicional tiene a los profesores como actores fundamentales, que se impregnan de una cultura docente asimismo tradicional, convirtiéndose, como acertadamente se ha dicho, en “guardianes de la tradición” y “esclavos de la rutina”.²⁶ Y, a la inversa, la construcción de esa otra educación posible pasa obligadamente por la construcción de otro docente.

Es evidente que una alternativa de estas características exige una formación alternativa para el profesorado implicado, una formación que no puede basarse en una instrucción universitaria, casi exclusivamente “teórica” (en el sentido de aportación acumulativa de informaciones, sin suficiente conceptualización ni teorización reflexiva), a base de un conocimiento fragmentado en asignaturas, y con una práctica docente escasa y desvinculada de las aportaciones teóricas. También para el caso del profesorado habría que pensar en una formación docente estructurada en torno a “problemas prácticos profesionales”²⁷, como la selección de los contenidos, la elaboración de una metodología didáctica, la evaluación del conocimiento, el diseño y experimentación de propuestas de enseñanza, etc., combinando adecuadamente las aportaciones de contenido teórico relevante y la realización de prácticas reflexionadas, que permitan la reformulación progresiva de lo que se vaya aprendiendo. Porque si la docencia es una profesión, la formación docente ha de ser una formación verdaderamente profesional, en el más digno sentido de la palabra.

Necesitamos docentes que asuman su papel de educadores de ciudadanos comprometidos con los graves problemas de nuestro mundo. Y esos docentes tienen, por tanto, que estar comprometidos también con esos problemas.²⁸ Una profesionalidad docente alternativa exige, pues, ir bastante más allá de la mera impartición de

²⁵ Un ejemplo –quizás no demasiado generalizable– es el caso de las orientaciones curriculares que desarrollan la LOE –vigentes aún en tanto no se complete el proceso de sustitución de la LOE (2006) por la LOMCE (2013)– en la Comunidad Autónoma de Andalucía; véase al respecto: *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html> (consultado el 20 de junio de 2014).

²⁶ Cuesta Fernández, R. (2003), «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 17, pp. 3-23.

²⁷ García Pérez, F.F. (2006), «Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales», en Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, pp. 269-309.

²⁸ Schugurensky, D. y Myers, J. (2003), «Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach», *Encounters on Education*, n. 4, pp. 145-166, en http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf (consultado el 26 de septiembre de 2014); Oulton, Ch. et al. (2004), «Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education», *Oxford Review of Education*, vol. 30, n. 4, en <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973> (consultado el 24 de septiembre de 2014); García Pérez y De Alba, 2008, ob. cit.

conocimiento en el horario escolar de una asignatura. ¿Estamos preparados para eso los actuales docentes? ¿Se están preparando así los futuros docentes? ¿Ha asumido nuestra sociedad que habría que formarlos así?... Son algunas preguntas que vuelven a mostrarnos cómo el destino de la escuela y el de la sociedad están estrechamente ligados.

Referencias

- Beane, J.A. (2005), *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*, Morata, Madrid.
- Cuesta Fernández, R. (2003), «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 17, pp. 3-23.
- (1999), «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *Con-Ciencia Social*, n. 3, pp. 70-97, accesible en http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_3_1999.pdf (consultado el 28 de junio de 2014).
- (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Ecologistas en Acción (2006), *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Versión reducida), Ecologistas en Acción, Madrid, 2006, documento accesible en http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf (consultado el 2 de septiembre de 2014).
- (2005), «Libros de texto para rematar el planeta. El currículum oculto antiecológico de los libros del sistema educativo formal», *Rebelión*, 06/10/2005, en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=20961> (consultado el 2 de septiembre de 2014).
- Foro por Otra Escuela (2014), «La escuela que proponemos», *Investigación en la Escuela*, n. 83, pp. 17-24.
- García Díaz, J.E., García Pérez, F.F., Martín Toscano, J. y Porlán, R. (2007), «¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?», *Investigación en la Escuela*, n. 63, pp. 17-28, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_2.pdf (consultado el 12 de julio de 2014).
- García Pérez, F.F. (2014), «Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales», en Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, vol. 1, pp. 119-126. Accesible en http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf (consultado el 4 de septiembre de 2014).
- (2011), «Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar», *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, vol. 1, n. 2, pp. 6-21, en <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23> (consultado el 16 de julio de 2014).

- (2006), «Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales», en Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, pp. 269-309.
- (2000), «Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, n. 64 (15 de mayo de 2000), en <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 22 de julio de 2014).
- García Pérez, F.F. y De Alba Fernández, N. (2008), «¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, n. 270 (122) (1 de agosto de 2008), en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (consultado el 22 de julio de 2014).
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000), «El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)», *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, n. 205 (16 de febrero de 2000), en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 12 de julio de 2014).
- Gutiérrez Pérez, F. (2003) «Ciudadanía planetaria», en Martínez Bonafé. J. (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, Graó, Barcelona, pp. 133-155.
- Mayer, M. (2002), «Ciudadanos del barrio y del planeta», en Imbernón, F. (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Graó, Barcelona, pp. 83-104.
- Merchán, F.J. (2009), «Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en las clases de Historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 69, pp. 1-34.
- Moreno Fernández, O. y García Pérez, F.F. (2013), «Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, pp. 9-16.
- Morin, E. (2011), *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, Paidós, Barcelona.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.
- Morin, E. e Hulot, N. (2008), *El año I de la era ecológica: la tierra que depende del hombre que depende de la tierra*, Paidós, Barcelona.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html> (consultado el 20 de junio de 2014).
- Oulton, Ch., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004), «Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education», *Oxford Review of Education*, vol. 30, n. 4, en <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973> (consultado el 24 de septiembre de 2014).
- Pérez Gómez, A.I. (1995), «La escuela, encrucijada de culturas», *Investigación en la Escuela*, n. 26, pp. 7-24, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf (consultado el 22 de septiembre de 2014).
- Pineda, J.A. y García Pérez, F.F. (2014), «Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades», en Bonastra, Q., Vasconcelos, M. y Tapia, M. (eds.), *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*, Universidad de Barcelona, Barcelona, en

- <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf> (consultado el 2 de octubre de 2014).
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012), «La escuela que queremos», *Investigación en la Escuela*, n. 77, pp. 5-12.
- Santisteban, A. (2012), «La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica», en De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santisteban, A. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Díada y AUPDCS, Sevilla, vol. I, pp. 277-286, accesible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977777> (consultado el 15 de julio de 2014).
- Schugurensky, D. y Myers, J. (2003), «Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach», *Encounters on Education*, n. 4, pp. 145-166, en http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf (consultado el 26 de septiembre de 2014).
- Tonucci, F. (2009), «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?», *Investigación en la Escuela*, n. 68, pp. 11-24, accesible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf (consultado el 22 de septiembre de 2014).
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994), «The ‘grammar’ of schooling: why has it been so hard to change?», *American Educational Research Journal*, vol. 31, n. 3, pp. 453-479.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (coords.) (2001), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Octaedro, Barcelona.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.